

Un enseignement secondaire pour l'Europe

L'évolution des politiques en matière de programmes dans les pays du Conseil de l'Europe

Jean-Pierre Titz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3419>

DOI : 10.4000/ries.3419

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1996

Pagination : 51-56

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Pierre Titz, « Un enseignement secondaire pour l'Europe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 12 | 1996, mis en ligne le 27 août 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3419> ; DOI : 10.4000/ries.3419

Un enseignement secondaire pour l'Europe

L'évolution des politiques en matière de programmes
dans les pays du Conseil de l'Europe

Jean-Pierre Titz

Les réflexions qui suivent sont basées sur les résultats d'un projet mis en œuvre dans le cadre du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe de 1991 à 1996. Ce projet, intitulé « Un enseignement secondaire pour l'Europe » s'est fixé trois objectifs :

- donner aux jeunes les connaissances, les savoir-faire et les aptitudes dont ils auront besoin pour faire face aux défis majeurs de la société européenne ;
- les préparer aux études supérieures, à la mobilité, au travail et à la vie quotidienne dans une Europe démocratique, multilingue et multiculturelle ;
- faire prendre conscience aux jeunes de leur héritage culturel commun et de leur responsabilité commune en tant qu'Européens.

Dans le cadre du projet, la question des programmes et des contenus est apparue dès l'abord comme un point central. Par ailleurs, la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, lors de sa 17^e session tenue à Vienne en 1991, a souligné l'importance politique de la nécessité d'introduire une dimension européenne dans la pratique de l'enseignement et dans le contenu des programmes.

On trouvera des analyses détaillées de ces questions dans le rapport du symposium qui a eu lieu en Norvège en 1993 sur « Contenus et méthodes de l'enseignement secondaire »¹. Par ailleurs, une grande partie du rapport final du projet rédigé par Monsieur Denis Kallen est consacrée aux questions des politiques en matière de développement de programme².

Un des intérêts des travaux menés dans le cadre de ce projet réside dans son caractère pan-européen. Cette spécificité a permis de brosser un tableau pratiquement complet de la situation aujourd'hui en Europe, des défis auxquels les systèmes éducatifs ont à répondre ainsi que des grandes tendances dans les réformes en cours dans chacun des quarante-quatre États membres.

51

1 Ce rapport a été rédigé par Madame Francine Dugast, professeur de l'université de Rennes II (France) et publié par le Conseil de l'Europe sous la référence DECS / SE (94) 3.

2 Ce rapport est également publié dans le cadre du Conseil de l'Europe.

Le contexte

L'analyse de la situation dans chacun des pays européens permet de mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques communes à l'ensemble des systèmes éducatifs. Le premier défi auquel ils ont à faire face est celui de l'accélération du rythme des changements sociaux, économiques, politiques, technologiques et culturels qui posent d'énormes problèmes dès qu'il s'agit de planifier et d'organiser les programmes à moyen et à long terme. A cette accélération des changements s'ajoute une très grande imprévisibilité quant à leur nature et s'ensuivent des situations souvent paradoxales qui conduisent nombre d'experts et responsables politiques à considérer comme essentiel de repenser non seulement le contenu et la structure des programmes, mais aussi le concept même de programme tel que nous l'avons défini en Europe au cours du ^{xx}e siècle.

Un autre caractère commun : celui de la très grande diversification des groupes cibles et des besoins. Dans une société complexe, la cohérence du tissu social est désormais considérée comme un facteur politique déterminant conduisant nécessairement à la mise en place de stratégies éducatives différenciées selon la nature des groupes sociaux, des régions concernées ainsi que des objectifs poursuivis.

Enfin, on constate que, contrairement à ce que l'on pouvait penser il y a quelques années, il n'est aujourd'hui plus possible d'établir de façon formelle une typologie simple qui permette de caractériser des groupes ou des ensembles de systèmes éducatifs européens les uns par rapport aux autres. L'analyse des réformes en cours montre bien que dans chacun des États membres du Conseil de la coopération culturelle, un processus quasiment permanent de réforme des systèmes éducatifs et notamment des programmes s'établit sans que l'on puisse encore dessiner clairement les contours de nouveaux modèles. C'est bien à une sorte de crise des modèles traditionnels que nous assistons sans que le mot crise puisse d'ailleurs avoir ici nécessairement une connotation négative.

Élaboration des programmes

On constate une tendance dominante à apporter de plus en plus d'importance au processus d'élaboration des programmes, à l'évaluation et à l'adaptation continue plutôt qu'à la définition de programmes détaillés établis une fois pour toutes. Dans cet esprit la mise en place de structures de concertation, de suivi de la mise en œuvre et de l'évaluation à moyen et à long terme peut être considérée comme un facteur de mutation non seulement des programmes eux-mêmes mais aussi de l'esprit qui préside à la gestion du système éducatif dans son ensemble. Un nouveau partenariat semble ainsi se dessiner, essentiellement marqué par une plus grande ouverture, déjà largement

entamée depuis plusieurs années (dans certains pays), non seulement aux différentes composantes du système éducatif lui-même – enseignants, universitaires, administration, parents, représentants des élèves – mais aussi à l'ensemble du monde économique, politique et social.

On peut d'ores et déjà distinguer deux grandes orientations différentes, mais qui très souvent se retrouvent au centre d'un débat dans chacun des pays plutôt qu'elles ne caractérisent les pays les uns par rapport aux autres. L'une de ces tendances consiste à maintenir une priorité à l'élaboration de programmes conçus d'abord comme un contenu de savoir réparti en disciplines auxquelles sont allouées un certain nombre de périodes d'enseignement. L'autre tendance, qui elle aussi n'est pas totalement neuve, consiste à concentrer l'activité scolaire sur l'acquisition de compétences-clés, de savoir-faire, de savoir-être faisant souvent appel à des activités non seulement scolaires mais aussi péri- ou extra-scolaires et la plupart du temps transdisciplinaires.

Nature, finalité, mise en œuvre des programmes

Dans ce domaine également, les différentes orientations que nous avons constatées dans le cadre du projet renvoient plus à des débats internes qu'à des spécificités nationales et traditionnelles.

Quant à la nature des programmes, on constate une tendance dominante, mais non générale, à l'élaboration de programmes éducatifs qui servent de cadre global afin de sauvegarder la cohérence nationale des processus éducatifs, mais qui laissent un degré de liberté plus au moins grand aux différents acteurs. A cet égard, dans des nombreux pays, une certaine décentralisation au niveau régional est très forte. On parle dans ces cas de programmes cadres, d'objectifs minimum, qui peuvent être interprétés par des niveaux décentralisés ou déconcentrés du système allant, dans certains cas, jusqu'à l'école ou au professeur lui-même. Il faut néanmoins signaler dans certains pays, en particulier dans ceux où la tradition est plutôt marquée par la décentralisation, que l'on constate un mouvement inverse visant à assurer non seulement une plus grande cohérence d'ensemble mais même l'adoption de programmes beaucoup plus précis qu'ils ne l'étaient par le passé. Il y a de bonnes raisons de penser que dans quelques années une sorte de modèle intermédiaire devrait se répandre en Europe sans qu'il puisse être envisagé une situation stable à long terme.

La première tendance décrite ci-dessus, que l'on pourra appeler l'élaboration de programmes ouverts, fait une part importante au développement pédagogique et méthodologique. L'importance donnée à une plus grande interdisciplinarité ainsi qu'aux activités péri- ou extra-scolaires conduit nécessairement à un renforcement du rôle non seulement des enseignants en tant qu'individus mais aussi en tant qu'équipe éducative.

On constate, dans le domaine des activités péri- ou extra-scolaires, une augmentation spectaculaire des initiatives prises au niveau des établissements tant en ce qui concerne l'élaboration et la mise en œuvre de projets internes qu'en ce qui concerne le développement d'activités impliquant des relations avec d'autres établissements, notamment sur le plan international. En particulier, le développement des liens et échanges scolaires autour d'un projet élaboré en commun est à cet égard un phénomène nouveau non seulement en termes quantitatifs mais aussi en termes qualitatifs. Il se développe dans ce domaine une nouvelle pédagogie des échanges (échanges sur le terrain mais aussi échanges électroniques ou faisant appel à d'autres nouvelles technologies).

En ce qui concerne les livres scolaires, la situation est également très diverse et changeante. Il existe encore des États dans lesquels les livres scolaires sont élaborés et certifiés au niveau central, alors que, à l'opposé, dans d'autres pays on se trouve pratiquement face à une véritable économie de marché des livres scolaires par rapport auquel les établissements et les enseignants jouissent d'une grande liberté de choix.

Il ne faut pas perdre de vue également que la notion même de livre scolaire sera vraisemblablement à réviser dans un futur très proche. En effet, on est généralement d'accord pour constater que l'école sera de moins en moins le lieu privilégié du transfert de savoirs et de savoir-faire. La multiplication d'autres lieux et processus souvent plus informels et moins structurés conduira vraisemblablement l'école à développer sa fonction de structuration, de synthèse, de développement des capacités de jugement autonome qui ne sera pas sans effet sur les types de matériels pédagogiques nécessaires.

Évaluation et suivi

Le concept d'évaluation est vraisemblablement celui qui a connu la plus grande évolution au cours des dix dernières années. En effet, dans le passé, lorsqu'on parlait d'évaluation il s'agissait essentiellement d'évaluation des élèves et de leurs performances. Aujourd'hui, le concept d'évaluation s'est extrêmement élargi et concerne désormais l'école elle-même et le système éducatif dans son ensemble. De nouvelles structures, également basées sur le partenariat, se mettent en place ; leur rôle est important quant à la dynamisation des processus de réforme.

Néanmoins, la question reste ouverte, quel que soit le niveau auquel on considère l'évaluation, de savoir qui en élabore les critères et quelle doit être la nature de ces critères. Une tendance consiste à considérer d'abord les aspects quantitatifs et les performances individuelles en termes de statistiques. L'autre, au contraire, prend en compte les éléments qualitatifs liés au contexte et à la diversité des publics et des situations. Le débat n'est pas que théorique dans la mesure où, dans certains pays, se manifestent des tendances visant à lier les performances, en particulier celles des écoles, à leur financement.

La formation des enseignants

Il est évident qu'une réforme des programmes ne se fera pas sans les enseignants, c'est si évident que trop souvent on l'a oublié dans le passé. On peut constater que la formation des enseignants revient aujourd'hui au premier rang des priorités. On ne sera pas surpris non plus de retrouver dans le débat sur leur formation l'ensemble des questions et des orientations parfois contradictoires mentionnées ci-dessus. En particulier, on n'a pas encore réellement tiré toutes les conséquences, en matière de formation d'enseignants, du développement du travail interdisciplinaire, du travail par projet, de la pédagogie des échanges et de l'ouverture des programmes mais aussi de la salle de classe sur le monde extérieur. Lors d'un récent symposium au Portugal sur le développement des ressources humaines dans l'enseignement secondaire, on a surtout insisté sur la constitution d'équipes éducatives impliquant non seulement des enseignants mais aussi l'ensemble des personnels dans l'élaboration de projets ou d'activités propres à l'établissement. Lors de ce symposium, on a également constaté que si le développement des programmes devait se faire selon les tendances les plus innovatrices mentionnées plus haut, la formation permanente des enseignants deviendrait presque plus importante que leur formation initiale.



55

On aura compris que la réforme des programmes et des contenus en Europe est aujourd'hui au centre de réflexions et d'expérimentations diverses au sein même de chacun des pays. Il n'est pas aisé, dès lors, de dégager des orientations simples et une typologie des pays ou des systèmes éducatifs.

Néanmoins, le fait que les acteurs des réformes soient face aux mêmes difficultés et aux mêmes interrogations, quel que soit leur pays d'origine, est un facteur qui renforcera, non l'uniformisation des systèmes éducatifs, mais bien l'utilité de la coopération européenne dans ce domaine. Le Conseil de l'Europe vient à cet égard d'entamer deux nouveaux projets sur l'éducation à la citoyenneté européenne et sur l'enseignement de l'histoire du ^{xx}e siècle.

Enfin, il est aussi notable que les orientations constatées, mêmes si elles peuvent être parfois contradictoires, déboucheront nécessairement sur une série de mutations des concepts, des structures et des façons de penser l'éducation et les systèmes éducatifs.

Le terme de « curriculum » apparaît dans toute réflexion comparative sur les contenus de l'enseignement. Utilisé traditionnellement dans les pays anglo-saxons, le curriculum figure aujourd'hui parmi les notions de références usuelles dans les grands débats éducatifs – où le « curriculum » est souvent opposé au « programme ».

Étymologiquement, le curriculum désigne le parcours, la progression. Dans le domaine de l'éducation, c'est le principe de la continuité et du développement progressif des connaissances qui régit la conception du curriculum au sens de curriculum formel, c'est-à-dire officiel : les contenus de l'enseignement dispensé aux élèves sont définis sur l'ensemble d'un cursus scolaire, en fonction d'objectifs à atteindre dans chaque discipline et d'étapes intermédiaires marquées par des connaissances et/ou des compétences à acquérir. La démarche curriculaire met davantage l'accent sur ce que l'élève doit apprendre que sur ce que le professeur doit enseigner. L'analyse du *National Curriculum* en Angleterre fournit l'exemple concret de l'application de ses principes. Ainsi en théorie, le caractère linéaire et global du curriculum s'oppose à la segmentation des programmes en unités annuelles, elles-mêmes inscrites à l'intérieur des différents cycles scolaires composant le cursus de l'élève.

Toutefois, l'évolution des politiques éducatives rend désormais la distinction moins abrupte entre curriculum et programmes. Même dans les pays, comme la France, où le curriculum n'est pas employé dans le vocabulaire courant de l'éducation nationale, la définition des programmes s'efforce de prendre en compte – avec, parfois, des difficultés évoquées dans les articles publiés ici – la dimension longitudinale du parcours de l'élève. Dans d'autres pays, comme l'Espagne, le terme est apparu récemment à l'occasion de la mise en place de la réforme scolaire : l'idée de mouvement, de dynamique est soulignée par l'emploi fréquent de l'expression *diseño curricular* (projet de curriculum) ce qui n'empêche pas le système éducatif espagnol de présenter, contrairement au système anglais et à l'esprit du curriculum, une structuration de la scolarité en plusieurs cycles.

Autre conséquence de la notion de globalité qu'inclut le terme de curriculum : une conception de la formation de l'élève dans son ensemble, chaque discipline d'enseignement devant concourir à la réalisation du projet éducatif défini au niveau national. Cette caractéristique s'oppose au découpage disciplinaire des programmes. Mais, là encore, l'évolution actuelle tend à réduire cette opposition par le décloisonnement des disciplines, sous des formes diverses selon les pays : par exemple, thèmes transversaux ou regroupement par « champ disciplinaire ».

Odile Luginbühl